
Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos

Predictive Ability of Academic Self-efficacy on Self-concept Dimensions in a Sample of Chilean Adolescents

JOSÉ MANUEL GARCÍA FERNÁNDEZ

Universidad de Alicante
josemagf@ua.es

CÁNDIDO J. INGLÉS

Universidad Miguel Hernández de Elche
cjingles@umh.es

ÁNGELA DÍAZ HERRERO

Universidad de Murcia
adiaz@um.es

NELLY LAGOS SAN MARTÍN

Universidad del Bío-Bío (Chile)
nlagos@biobio.cl

MARÍA SOLEDAD TORREGROSA

Universidad Católica San Antonio de Murcia
mstorregrosa@ucam.edu

CAROLINA GONZÁLEZ

Universidad de Alicante
carolina.gonzalez@ua.es

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de 860 estudiantes chilenos. El análisis de regresión logística reveló que la autoeficacia académica fue un predictor positivo y significativo de las escalas académicas (Matemáticas, Verbal y Académica General), no académicas (Habilidades Físicas, Apariencia Física, Relaciones con el Sexo Opuesto, Relaciones con

el Mismo Sexo, Relación con los Padres, Sinceridad-Veracidad), y de la escala de Autoestima, excepto de la escala de Estabilidad Emocional. Esta relación de predicción fue de mayor magnitud con las escalas académicas y autoestima.

Palabras clave: autoeficacia académica; regresión logística; educación secundaria; autoconcepto.

Abstract: The aim of this study was to analyze the predictive power of academic self-efficacy on academic self-concept dimensions in a sample of 860 Chilean students. Logistic regression analysis revealed that the academic self-efficacy was a positive and significant predictor of academic scales (Math, Verbal, and General Academic), not academic (Physical Abilities, Physical Appearance, Relationships with the

Opposite Sex, Relationships with the Same Sex, Relationship with Parents, Sincerity-Veracity), and Self-Esteem scale, except for the Emotional Stability scale. The predictive value was stronger in the academic dimensions and self-esteem.

Keywords: academic self-efficacy; logistic regression; secondary education; self-concept.

INTRODUCCIÓN

Los pensamientos y sentimientos acerca de sí mismo desempeñan un papel importante en el funcionamiento personal y social del individuo, puesto que influyen en los comportamientos (Bandura, 1992; Esnaola, Goñi y Madañaga, 2008; Garaigordobil y Berruero, 2007). El estudio del sí mismo ha sido una cuestión de interés durante décadas, acuñándose diversos términos para atender a esta cuestión, entre los que destacan la autoeficacia y el autoconcepto. Aunque ambos constructos han sido relacionados con el desempeño en diversas áreas tales como académica y social, apenas existen estudios que examinen las relaciones entre ambos. El objetivo del presente trabajo consiste en analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones académicas y no académicas del autoconcepto.

Insertada dentro de la teoría socio cognitiva de Bandura, la autoeficacia se define como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (Bandura, 1977, p. 2). La autoeficacia actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y persistencia en las tareas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales asociadas (Bandura, 1982).

Tal como sostienen la mayoría de investigadores sobre el tema (Bandura, 1997, 2001; Blanco Blanco, 2010; Lent, Brown y Gore, 1997), este constructo debe conceptualizarse de manera específica. Marsh, Craven y McInerney (2003) apuntan que la autoeficacia hace referencia a valoraciones específicas del contexto. Es decir, no se trata de un rasgo global y estable sino que va ligado a dominios de desempeño y situaciones particulares y se va construyendo a través de un complejo proceso en el que influyen aspectos como el éxito previo, la experiencia vicaria, la persuasión verbal o los estados fisiológicos (Bandura, 1986). De este modo, la autoeficacia académica se puede definir como las creencias de los alumnos sobre su

propia capacidad para lograr realizar con éxito las actividades académicas que le son demandadas en el ámbito escolar (Bandura, 1997; Gallagher, 2012; Zimmerman y Cleary, 2006).

Existen evidencias empíricas que documentan ampliamente la profunda influencia, directa e indirecta, de las creencias de autoeficacia en la motivación y el desempeño a través de diversos dominios de funcionamiento (Bandura, 1986, 1997). Específicamente, los trabajos centrados en el ámbito académico concluyen que elevadas expectativas de autoeficacia constituyen un elemento protector que aumenta la motivación y el logro académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bandura y Locke, 2003; Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino y Barbaranelli, 2011; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polaina y Rodríguez, 2005; Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013; Pajares, 2001; Paoloni y Bonetto, 2013; Peetsma, Hascher, Van Der Veen y Roede, 2005; Schunk, 1991) y disminuye los problemas emocionales así como el riesgo de problemas de comportamiento y conductas antisociales (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999; Galicia-Moyeda et al., 2013; Pajares y Schunk, 2001).

Asociado a este constructo aparece el constructo de autoconcepto que se refiere al conjunto de autopercepciones que conforman la imagen que una persona tiene de sí misma (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Tal y como señalan Shavelson et al. (1976) esta percepción de uno mismo se forma a partir de factores cognitivos y está influida por los refuerzos del entorno y las evaluaciones de otras personas significativas. Así pues, se está configurando continuamente por las experiencias y las interacciones sociales a lo largo de todo el ciclo vital (Bandura, 1997; Spinath y Steinmayr, 2012).

Actualmente, el modelo explicativo que predomina en la descripción del autoconcepto es aquel que interpreta su naturaleza múltiple, considerando que existe un dominio general y facetas más específicas (Arens, Craven, Yeung y Hasselhorn, 2011; Shavelson et al., 1976; Shavelson y Marsh, 1986). Así, se considera que el autoconcepto es un constructo multidimensional y se organiza de forma jerárquica. El autoconcepto general se situaría en la parte superior de la jerarquía, y dentro de éste se podrían distinguir dos tipos más específicos de autoconcepto: autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El autoconcepto académico, a su vez, estaría integrado por otras áreas más específicas del autoconcepto que se relacionan directamente con las situaciones concretas y observables, tales como autoconcepto matemático, autoconcepto verbal, etc. Por su parte, el autoconcepto no académico implica descripciones de los sujetos que hacen referencia a aspectos concretos y observables de áreas específicas como la apariencia y habilidades físicas, las relaciones sociales o los aspectos emocionales.

Relaciones entre la autoeficacia académica y el autoconcepto

En la actualidad, aunque existe una gran proliferación de estudios sobre la autoeficacia y el autoconcepto, existe controversia con respecto a la distinción, tanto conceptual como empírica, entre ambos constructos psicológicos (Bong y Clark, 1999; Bong y Skaalvik, 2003).

Bong y Skaalvik (2003) revisaron e identificaron diferencias conceptuales y operacionales entre ambos juicios de competencia percibida. De hecho, destacaron que: (a) el autoconcepto se caracteriza por la *habilidad* percibida en una determinada área, mientras la autoeficacia hace referencia a la *confianza* para desempeñar adecuadamente una tarea; (b) el autoconcepto está influenciado por la comparación social y refleja las valoraciones de otros significativos, mientras que la autoeficacia se basa en comparaciones con los estándares establecidos; y (c) el autoconcepto se refiere a percepciones centradas en hechos pasados, mientras la autoeficacia se refiere a percepciones orientadas al futuro. Asimismo, en lo que respecta a la globalidad o especificidad de los juicios establecidos, los estudios resaltan que mientras el autoconcepto incluye evaluaciones globales sobre la valía en una determinada área, la autoeficacia permite establecer juicios sobre tareas o actividades concretas para las que un individuo se siente capacitado (Bong y Skaalvik, 2003; Zimmerman y Cleary, 2006).

Estos argumentos han sido sustentados por diversos estudios, que resaltan la independencia de ambos constructos aún cuando se evalúan en relación a un dominio específico (Blanco Blanco, 2010). Así pues, en el estudio de Lent et al. (1997) realizado con una muestra de 205 estudiantes universitarios norteamericanos a los que se les administraron medidas de autoconcepto y autoeficacia, los análisis factoriales confirmatorios efectuados revelaron que la autoeficacia y el autoconcepto académicos representaron dimensiones latentes separadas, aunque relacionadas, de autopercepción. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Lee (2009), utilizando los datos de los cuestionarios del Informe PISA de 2003, donde participaron más de 250.000 alumnos de 41 países. Esta autora analizó la estructura factorial de tres constructos muy relacionados: autoconcepto matemático, autoeficacia matemática y ansiedad ante las matemáticas. En su estudio constató, mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, que se trataba efectivamente de tres constructos independientes. En la misma línea, Ferla, Valcke y Cai (2009), centrándose en la población belga que formó parte del Informe Pisa 2003 (8796 estudiantes de 15 años), encontraron nuevamente, mediante análisis factoriales confirmatorios, que la autoeficacia y el autoconcepto dentro del área de las matemáticas representaban constructos conceptual y empíricamente diferentes.

Más recientemente, Scherer (2013), en un estudio realizado con 459 estudiantes alemanes de educación secundaria encontró evidencias que apoyaban la distinción empírica entre el autoconcepto y la autoeficacia dentro del dominio de la química. Su objetivo en este trabajo era analizar la estructura de las creencias de competencia teniendo en cuenta componentes del autoconcepto y la autoeficacia además de la influencia del dominio y del constructo. Mediante análisis factoriales confirmatorios, demostró que los modelos estructurales que distinguían entre autoconcepto general, autoconcepto dentro del ámbito de la química y autoeficacia con respecto a la química se ajustaron razonablemente bien a los datos. A raíz de estos resultados, concluyó por un lado que, dentro del dominio de la química, el autoconcepto y la autoeficacia representan constructos diferentes y, por otro lado, que existían diferencias significativas entre el autoconcepto académico general y el autoconcepto de dominio específico.

En esta misma línea, aunque utilizando una medida de autoeficacia general, Reina, Oliva y Parra (2010) encontraron en una muestra de adolescentes españoles correlaciones entre la autoestima y la autoeficacia que se situaban en .49. Según estos autores, la magnitud de estas correlaciones (no superior a .50) pone de manifiesto que aunque ambos constructos hacen referencia a la autoevaluación, son facetas diferenciadas que tiene sentido mantener independientes.

En definitiva, a la luz de estos trabajos y otros estudios previos (Blanco Blanco, 2010; Bong y Skaalvik, 2003; Ferla et al., 2009; Marsh et al., 1991), podemos resaltar que parece que el autoconcepto y la autoeficacia son constructos psicológicos de dominio específico, conceptual y empíricamente diferentes. Si bien, se trata de constructos relacionados (de Souza y de Brito, 2008; Marsh, Walker y Debus, 1991; Pajares y Kranzler, 1995; Pajares y Miller, 1994; Reina et al., 2010) y esta relación es tanto mayor cuanto más próximos se encuentran a nivel de especificidad (Choi, 2005; García-Fernández et al., 2010; Lent et al., 1997).

El presente estudio

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto que la autoeficacia y el autoconcepto son constructos teórica y empíricamente independientes, y que las expectativas de autoeficacia pueden influir tanto en sentimientos como en pensamientos y acciones. Tal como indican Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000), las personas con bajas expectativas de autoeficacia tienden a mostrar una baja autoestima y sentimientos negativos sobre sus capacidades. En cuanto a los pensamientos, la autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, actuando estos pensamientos como motivadores de la acción.

Atendiendo a la diferenciación establecida por Bong y Skaalvik (2003), se considera que es posible que las creencias de autoeficacia proporcionen una de las bases para desarrollar el autoconcepto, sobre todo dentro del ámbito académico; y, por otro lado, que las relaciones entre las creencias de autoeficacia académica y las diferentes facetas del autoconcepto se debilitarán conforme los dominios impliquen elementos más distintivos.

Actualmente existen estudios que indican que las creencias de autoeficacia académica de los estudiantes han demostrado ser predictores de la motivación y el logro académico (Bandura et al., 1996; Britner y Pajares, 2006; Caprara et al., 2011; Multon, Brown y Lent, 1991; Pajares y Schunk, 2001; Scherer, 2013). Sin embargo, apenas existen estudios concluyentes en los que se analice el carácter predictivo de la autoeficacia sobre el autoconcepto. Únicamente nos consta un estudio realizado por Maddio e Ison (2013) en el que se analizó la relación entre autoeficacia y autoconcepto en una muestra de 290 escolares argentinos entre 8 y 10 años de nivel socioeducativo medio o medio-bajo. Mediante análisis de regresión se demostró que la dimensión de autoeficacia académica explicó un 6% de la varianza del autoconcepto en la dimensión rebeldía, o sea que los niños con menores puntuaciones en autoeficacia académica presentaron mayores puntuaciones en la dimensión de rebeldía del autoconcepto. Asimismo se encontró, por un lado, que los escolares que obtuvieron mayores puntuaciones en autoeficacia académica presentaron mayores puntuaciones en autoconcepto académico; y, por otro lado, que los niños que exhibieron puntuaciones más elevadas en autoeficacia en las dimensiones social y académica mostraron mayores puntuaciones en autoconcepto social expresivo, siendo el porcentaje de varianza explicada del 9% en ambos casos.

Ante la escasez de estudios y asumiendo los postulados anteriores, el presente trabajo tiene por objeto principal determinar, mediante análisis de regresión logística, en qué medida la autoeficacia académica pronostica las altas puntuaciones en las dimensiones académicas y no académicas del autoconcepto en una muestra de estudiantes chilenos de Educación Secundaria. A continuación, se exponen los objetivos concretos de esta investigación junto con sus respectivas hipótesis:

- Analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas puntuaciones en autoconcepto académico
- *Hipótesis 1.* La autoeficacia académica será un predictor positivo y estadísticamente significativo del autoconcepto *Matemático, Verbal y Académico General*, puesto que la literatura científica ha evidenciado que estas variables están relacionadas (Choi, 2005; Ferla et al., 2009; Lee, 2009; Lent et al., 1997; Maddio e Ison, 2013; Pajares y Kranzler, 1995; Pajares y Miller,

1994), siendo esta relación más fuerte cuanto más próximos se encuentran ambos constructos (autoeficacia y autoconcepto) a nivel de especificidad (Choi, 2005; Lent et al., 1997).

- Analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas puntuaciones en autoconcepto no académico. En este caso, se espera que las relaciones predictivas sean más débiles que en las subescalas de autoconcepto académico, dado que ambos constructos no pertenecen al mismo ámbito.
- *Hipótesis 2.* La autoeficacia académica será un predictor positivo del autoconcepto en *Habilidades Físicas y Apariencia Física*, puesto que la autoeficacia general facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias (Sanjuán et al., 2000).
- *Hipótesis 3.* La autoeficacia académica resultará un predictor positivo del autoconcepto relativo a las *Relaciones con el Sexo Opuesto*, *Relaciones con el Mismo Sexo* y *Relaciones con los Padres*, puesto que las creencias de autoeficacia influyen en la adaptación y en el funcionamiento social del individuo (Bandura, 1997), y en consonancia con el estudio de Maddio e Ison (2013), donde se encontraron relaciones positivas entre la autoeficacia académica y el autoconcepto social.
- *Hipótesis 4.* La autoeficacia académica resultará ser un predictor positivo del autoconcepto con respecto a las subescalas de *Sinceridad/Veracidad* y *Estabilidad Emocional*, de acuerdo con estudios previos que vinculaban las expectativas de autoeficacia con el bienestar emocional (Bandura et al., 1996; Bandura et al., 1999; Contreras et al., 2005; Galicia-Moyeda et al., 2013).
- *Hipótesis 5.* La autoeficacia académica predecirá de modo positivo y significativo la *Autoestima*, en consonancia con el estudio realizado por Reina et al. (2010), quienes hallaron correlaciones positivas y significativas entre la autoeficacia y la autoestima.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

Para la realización del estudio se contó con una muestra compuesta por 993 alumnos que cursaban de 1° a 4° grado en nueve centros elegidos al azar de tres municipios de la provincia de Nuble (Chile). Una vez determinados los centros se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, una por cada curso, computándose aproximadamente 110 sujetos por centro, de los que 42 (4.50%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas y 47 (5.04%) fueron excluidos por no

tener consentimiento de los padres para participar en la investigación. Esta pérdida de participantes no tuvo repercusión en el estudio dado que fue proporcional con respecto a los centros y cursos.

La muestra definitiva se compuso de 860 estudiantes (423 chicos y 437 chicas), con un rango de edad de 13 a 17 años ($M = 15.02$, $DT = 1.31$). La prueba Chi cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los diez grupos sexo x edad ($\chi^2 = 3.26$, $p = .52$).

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983).

La escala se compone de 10 ítems que tienen por objetivo medir la autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*) propuesta por García-Fernández et al. (2010).

García-Fernández et al. (2010), analizaron la estructura interna de la escala mediante AFE y confirmatorio (AFC), en una muestra de adolescentes entre 12 y 16 años. Los resultados apoyaron la estructura unifactorial de la escala, tanto en el AFE, explicando el 51.47% de la varianza y con cargas superiores a .30 para todos los ítems, como en el AFC, en el que el modelo de un único factor presentó un adecuado ajuste.

La escala ha demostrado poseer una adecuada fiabilidad, siendo sus índices de consistencia interna adecuados (García-Fernández et al., 2010; Palenzuela, 1983). En este estudio la fiabilidad fue de $\alpha = .88$.

Cuestionario de Autodescripción-II abreviado (SDQ-II-S, *Self-Description Questionnaire-II-Short*; Marsh, Ellis, Parada, Richards, y Heubeck, 2005).

El SDQ-II-S es una versión breve del SDQ-II, una medida de autoinforme diseñada para evaluar el autoconcepto en adolescentes de 12 a 18 años. La versión original (Marsh, 1992) está compuesta por 102 ítems, con una estructura de once factores con unas adecuadas propiedades psicométricas (Ellis, Marsh y Richards, 2002; Inglés et al., 2012; Leach, Henson, Odom y Cagle, 2006).

La versión utilizada en este trabajo, el SDQ-II-S, contiene 51 ítems distribuidos en 11 escalas, tres académicas (*Matemáticas*, *Verbal* y *Académica General*) y siete no académicas (*Habilidades Físicas*, *Apariencia Física*, *Relaciones con el Sexo Opuesto*, *Relaciones con el Mismo Sexo*, *Relación con los Padres*, *Sinceridad-Veracidad* y *Estabilidad*

Emocional), incluyendo, además, una escala de *Autoestima*. Los ítems se puntúan según una escala de respuesta de 6 puntos (1 = *falso*; 6 = *verdadero*).

Las investigaciones realizadas sobre este cuestionario en población adolescente (Ellis et al., 2002; Inglés et al., 2012; Marsh et al., 2005) replicaron la estructura de once factores primarios correlacionados y apoyaron su fiabilidad.

En el presente estudio los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron adecuados, mostrando los siguientes valores: .82 para *Habilidades Físicas*, .77 para *Apariencia Física*, .72 para *Relaciones con el Mismo Sexo*, .73 para *Relaciones con el Sexo Opuesto*, .71 para *Sinceridad-veracidad*, .84 para *Relaciones con los Padres*, .74 para *Estabilidad Emocional*, .79 para *Autoconcepto Verbal*, .83 para *Autoconcepto Matemático*, .77 para *Autoconcepto Académico General*, y .70 para *Autoestima*.

Por otra parte, las relaciones halladas entre el SDQ-II-S y otros cuestionarios como el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI; *State Trait Anxiety Inventory*; Spielberg, Gorsuch, y Lushene, 1970) y la EAPESA apoyaron su validez de constructo. En este sentido, de modo global, se encontraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre ansiedad estado y rasgo y autoconcepto, y correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre autoeficacia académica general y autoconcepto.

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación.

Los cuestionarios fueron contestados anónima y colectivamente en el aula. Los investigadores informaron a los estudiantes que su participación era estrictamente voluntaria. Se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas. Los sujetos completaron voluntariamente ambas pruebas en horario escolar y de manera grupal en una única sesión de 50 minutos en la que estuvo presente el investigador y al menos un tutor.

Análisis de datos

Se empleó la regresión logística binaria a través del procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald para analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas puntuaciones obtenidas por los sujetos en autoconcepto. Este modelo permite estimar la probabilidad de que suceda un evento, suceso o resultado (e.g., alto autoconcepto), frente a que no ocurra en presencia de uno o más predictores (e.g., autoeficacia académica). Esta capacidad de predicción es estimada por el estadístico OR (*odd ratio*) que se interpreta de la siguiente forma: $OR > 1$ indica predicción en sentido positivo, $OR < 1$ indica predicción en sentido negativo, mientras que $OR = 1$ indica que no es posible realizar una predicción (De Maris, 2003).

Antes de llevar a cabo estos análisis se dicotomizaron las variables criterio (autoconcepto) quedando definidas como altas (puntuaciones iguales o superiores al centil 75) y bajas (puntuaciones iguales o inferiores al centil 25). Se dicotomizó dicha variable ya que nuestro objetivo era analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia sobre las altas puntuaciones en autoconcepto (puntuaciones iguales o superiores al centil 75). La variable predictora (autoeficacia académica) se consideró continua. Todos los análisis fueron realizados con el programa informático SPSS 20.

RESULTADOS

Utilizando como variable independiente la puntuación en autoeficacia académica y como variables criterio las puntuaciones dicotomizadas en las once escalas del SDQ-II-S, se identificaron once modelos que permitían hacer estimaciones sobre la probabilidad de presentar puntuaciones altas en autoconcepto. La prueba de Hosmer y Lemeshow para evaluar la bondad de ajuste de los modelos arrojó valores satisfactorios. La Tabla 1 muestra los modelos que han resultado significativos para la predicción de la probabilidad de presentar puntuaciones elevadas en autoconcepto. Como puede apreciarse la autoeficacia académica resultó ser un predictor estadísticamente significativo de todas las escalas de autoconcepto, a excepción de la escala de *Estabilidad Emocional*. El estadístico R^2 de Nagelkerke estimó un valor de ajuste de los modelos que osciló entre .04 para *autoconcepto en Habilidades Físicas* y .53 para *autoconcepto Académico General y Autoestima*.

De modo más específico, las tres escalas académicas de autoconcepto: *Matemático*, *Verbal* y *Académico General* proporcionaron una estimación correcta del 65%, 69% y 82% de los casos respectivamente. Así, los niveles de *odd ratio* fueron

superiores a 1, indicando que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en autoconcepto *Matemático*, *Verbal* y *Académico General* aumenta 1.14, 1.15 y 1.36 veces, respectivamente, por cada punto que aumenta la puntuación en autoeficacia académica (véase Tabla 1).

En cuanto a las escalas no académicas del SDQ-II-S, los resultados obtenidos, como se presenta en la Tabla 1, apuntaron en esta misma línea. Así pues, la proporción de casos correctamente clasificados para los modelos logísticos fue: 60% (*Habilidades Físicas*) y 64% (*Apariencia Física*). En ambos casos, el estadístico *odd ratio* indicó que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en ambas escalas aumenta 1.05 y 1.11 veces, respectivamente, por cada punto que aumenta la puntuación en autoeficacia académica.

De igual modo, en las escalas de *Relaciones con el Sexo Opuesto*, *Relaciones con el Mismo Sexo* y *Relaciones con los Padres* los datos mostraron una estimación correcta del 63 %, 62% y 62% de los casos respectivamente. Asimismo, tal como se presenta en la Tabla 1, los niveles de *odd ratio* indicaron que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en autoconcepto referido a *Relaciones con el Sexo Opuesto*, *Relaciones con el Mismo Sexo* y *Relaciones con los Padres* se incrementa 1.11, 1.09 y 1.09 veces, respectivamente, por cada punto que aumenta la puntuación en autoeficacia académica.

Por último, y refiriéndonos a las escalas de *Sinceridad/Veracidad* y *Autoestima* la proporción de casos correctamente clasificados por los modelos logísticos fue: 62% (*Sinceridad/Veracidad*) y 80% (*Autoestima*). Tal y como se refleja en la Tabla 1, las *odd ratio* indicaron que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en autoconcepto vinculado a *Sinceridad/Veracidad* y *Autoestima* aumenta 1.07 y 1.37 veces, respectivamente, por cada punto que aumenta la puntuación en autoeficacia académica.

Tabla 1. Regresión logística binaria para la probabilidad de alto autoconcepto

		χ^2	R^2	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
M	Autoeficacia Académica	80.31	.18	.13	.01	67.49	.00	1.14	1.11-1.18
	Constante			-3.50	.45	59.33	.00	.03	
V	Autoeficacia Académica	100.01	.21	.14	.01	80.83	.00	1.15	1.12-1.19
	Constante			-3.91	.45	74.78	.00	.02	
AG	Autoeficacia Académica	284.21	.53	.31	.03	148.95	.00	1.36	1.29-1.43

		χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
AG	Constante			-7.98	.67	138.34	.00	.00	
HF	Autoeficacia Académica	15.35	.04	.05	.01	14.86	.00	1.05	1.02-1.08
	Constante			-1.19	.38	9.70	.00	.30	
AF	Autoeficacia Académica	59.87	.13	.11	.01	52.85	.00	1.11	1.08-1.15
	Constante			-2.66	.41	41.66	.00	.070	
RSO	Autoeficacia Académica	53.24	.13	.10	.01	46.72	.00	1.11	1.08-1.15
	Constante			-2.53	.43	34.73	.00	.07	
RMS	Autoeficacia Académica	42.63	.09	.09	.01	39.01	.00	1.09	1.06-1.13
	Constante			-2.31	.41	31.91	.00	.09	
RP	Autoeficacia Académica	42.70	.10	.09	.01	39.01	.00	1.09	1.06-1.23
	Constante			-2.24	.41	30.38	.00	.11	
SV	Autoeficacia Académica	24.36	.06	.07	.01	23.06	.00	1.07	1.04-1.10
	Constante			-1.86	.41	20.35	.00	.15	
A	Autoeficacia Académica	278.75	.53	.32	.02	141.87	.00	1.37	1.31-1.45
	Constante			-1.25	.40	6.75	.00	.45	

χ^2 = chi-cuadrado; R^2 = R^2 de Nagelkerke; B = coeficiente; ET = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; IC = Intervalo de confianza al 95%; M = Matemático; V = Verbal; AG = Académico General; HF = Habilidades Físicas; AP = Apariencia Física; RSO = Relaciones con el Sexo Opuesto; RMS = Relaciones con el Mismo Sexo; RP = Relaciones con los Padres; SV = Sinceridad-Veracidad; A = Autoestima

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo por objeto analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre el autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. En concreto, se encontró que la autoeficacia académica predijo significativamente el autoconcepto matemático, verbal y académico general, apoyando de este modo la Hipótesis 1, y coincidiendo con la literatura que defiende la existencia de una relación entre la autoeficacia académica y el autoconcepto académico (Choi, 2005; Ferla et al., 2009; Lee, 2009; Lent et al., 2005; Maddio e Ison, 2013). La autoeficacia académica ha sido evaluada de forma genérica (sin concretar un área), obte-

niéndose un mayor poder predictivo sobre el autoconcepto académico general que en las áreas concretas (matemáticas y lengua). De esta forma se constata, tal y como se indicaba en trabajos previos (Choi, 2005; Lent et al., 1997), que la relación entre estas variables es más fuerte cuanto más próximos se encuentran ambos constructos a nivel de especificidad.

Por otro lado, en cuanto a las escalas no académicas del autoconcepto se destaca que el poder predictivo de la autoeficacia académica fue menor que en las escalas académicas en todos los casos, excepto en la escala de autoestima. Como ya señalábamos, tanto el autoconcepto como la autoeficacia son constructos psicológicos multidimensionales y de dominio específico, y su relación será mayor cuanto más próximos se encuentren dentro del mismo dominio de conocimiento. Así pues, y en consonancia con las afirmaciones de Sanjuán et al. (2000) que destacan que la autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, la autoeficacia académica predijo de forma positiva las escalas de habilidades físicas y apariencia física del autoconcepto, confirmándose de este modo la Hipótesis 2. De igual modo, la autoeficacia a nivel académico también estuvo relacionada con la adaptación y el funcionamiento social del individuo, en relación a lo que ha puesto de manifiesto la investigación previa (Bandura, 1997; Carrasco y del Barrio, 2002; Maddio e Ison, 2013). De este modo la autoeficacia académica predijo de forma positiva las percepciones de los estudiantes respecto a sus relaciones con personas del sexo opuesto, con personas del mismo sexo y con sus padres; resultados que apoyan la Hipótesis 3.

En cuanto a la Hipótesis 4, los datos mostraron que la autoeficacia académica resultó un predictor positivo de la escala Sinceridad/Veracidad del autoconcepto pero no de la escala de Estabilidad Emocional, apoyando parcialmente esta hipótesis. Contrariamente a lo esperado, los estudiantes con elevadas expectativas de autoeficacia no mostraron un mayor bienestar emocional. Este resultado discrepa con los obtenidos en estudios anteriores, en los que se destaca que la autoeficacia académica se puede considerar un factor de protección que disminuye el riesgo de problemas emocionales (Bandura, 1997; Bandura et al., 1996; Contreras et al., 2005; Galicia-Moyeda et al., 2013). El que no se haya podido identificar la capacidad predictiva sobre la estabilidad emocional puede relacionarse con la etapa en la que se ha llevado a cabo el estudio. La adolescencia se considera una etapa de desequilibrios, físicos, cognitivos y emocionales. Como consecuencia de ello, es esperable que los adolescentes muestren una marcada labilidad e hiperreactividad emocional y una menor estabilidad emocional. Otra posible explicación, sería que los trabajos revisados (Contreras et al., 2005; Galicia-Moyeda et al., 2013) asocian las expectativas de autoeficacia con problemas emocionales específicos, como la ansiedad o la depresión, y no con la estabilidad emocional general.

Por último, cabe mencionar el alto poder predictivo positivo de la autoeficacia académica sobre la autoestima, confirmándose la Hipótesis 5 de nuestro estudio. Efectivamente, la autoeficacia puede influir tanto en los sentimientos, como en los pensamientos. Tal como sostienen diversos investigadores (Reina et al., 2010; Sanjuán et al., 2000), y en concordancia con nuestro estudio, las personas que tienen elevadas expectativas de autoeficacia dentro del entorno académico tienden a mostrar una elevada autoestima y sentimientos positivos sobre sus capacidades.

Por otra parte, dado que se asume que tanto la autoeficacia como el autoconcepto son constructos de dominio específico, haberlos evaluado y analizado del modo en que se ha hecho podría suponer una limitación de este trabajo. No obstante, los resultados de este estudio podrían ser utilizados para determinar el contenido óptimo y el nivel de especificidad con el cual operacionalizar las autopercepciones. Asimismo, y dada la capacidad predictiva de la autoeficacia académica, nuestros hallazgos, podrían tener implicaciones prácticas que nos ayuden a modificar conductas académicas con el fin de mejorar el autoconcepto tanto académico como no académico de los adolescentes.

De igual modo, es preciso señalar, que el presente trabajo posee otra serie de limitaciones que futuras investigaciones deberían tratar de solventar. En primer lugar, dada la escala de medida del instrumento utilizado para la evaluación de la autoeficacia, dichos resultados deberían tomarse con cierta cautela. Algunos autores como Pajares, Hartley y Valiante (2001) señalan que se debe evitar la utilización de escalas con pocas alternativas de respuesta por ser menos sensibles y fiables. Futuros estudios deberían emplear instrumentos con un formato de respuesta tipo Likert de al menos 10 puntos. En segundo lugar, dado que el nivel de medición de las variables utilizadas es de tipo ordinal, la evaluación de las evidencias de validez y fiabilidad debería emplear métodos ordinales en vez de métodos propios de variables continuas o intervalares como el alfa de Cronbach. Tal como sostienen Gadermann, Guhn y Zumbo (2012) la utilización de este coeficiente con variables que no sean de naturaleza continua supone una infraestimación de la fiabilidad. En tercer lugar, teniendo en cuenta la naturaleza transversal de nuestro estudio, no es posible establecer conclusiones de causalidad entre las dos variables estudiadas, aspecto que debería abordarse mediante estudios longitudinales prospectivos y el uso de modelos de ecuaciones estructurales. Además, sería conveniente replicar este mismo trabajo en participantes de otras edades, especialmente en niños de Educación Primaria, puesto que en la revisión realizada se ha detectado también una escasez de investigaciones en este tipo de población. Por último, puesto que tanto la autoeficacia como el autoconcepto varían en función del sexo y la edad de la muestra (Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea, 2012; Inglés, Pastor, Torregrosa,

Redondo, y García-Fernández, 2009; Peetsma et al., 2005), se deberían comprobar las posibles diferencias en la relación de predicción entre ambas variables en función del sexo y el curso académico.

No obstante, a pesar de las limitaciones y consideraciones indicadas, nuestro trabajo realiza una aportación novedosa en el sentido de que evidencia la capacidad predictiva de la autoeficacia específica del ámbito académico sobre diferentes dimensiones del autoconcepto. Concretamente, nuestro estudio sugiere que las creencias de autoeficacia académica ejercen una influencia importante en el autoconcepto de los estudiantes en la adolescencia, siendo su influencia mayor en las escalas del autoconcepto relacionadas con las tareas académicas y con la autoestima. Dado que en esta etapa de la vida uno de los elementos más importantes para el ajuste personal y social es el desarrollo de un autoconcepto positivo (Esnaola et al., 2008; Garaigordobil y Berruero, 2007), resulta fundamental que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en los estudiantes, permitiéndoles confiar en sus propias capacidades (Pajares, 2001).

En esta línea, Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia es maleable; es decir, mediante el uso de estrategias estructuradas se puede cambiar y desarrollar en los individuos. Para ello, es preciso tener en cuenta las cuatro fuentes de la autoeficacia: los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados afectivos. Basándonos en ellas, es necesario, en primer lugar, que los educadores enseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia, para que de este modo puedan experimentar el logro académico. En segundo lugar, sería importante proporcionar modelos de aprendizaje adecuados. Estos modelos, a través de su manera de pensar y comportamiento, transmiten conocimiento y les enseñan a los estudiantes habilidades y estrategias para responder satisfactoriamente a las demandas de las tareas académicas. En tercer lugar, la retroalimentación positiva proporcionada por los educadores, tanto sobre el proceso como sobre los resultados obtenidos en las tareas académicas, tendrá un papel esencial. Y por último, dado que los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una tarea, sería importante promover estados emocionales positivos.

A modo de conclusión, podemos destacar que los esfuerzos educativos deben orientarse a aumentar los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes en las tareas académicas, fortaleciendo de este modo el autoconcepto y la autoestima, lo que a su vez favorecerá la motivación de logro, las relaciones interpersonales y, en definitiva, la forma particular de desenvolverse ante las diversas tareas y desafíos que se les presenten (Bandura, 1987).

Fecha de recepción del original: 25 de marzo de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 4 de diciembre de 2014

REFERENCIAS

- Arens, A., Craven, R., Yeung, A. y Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970-981. doi: 10.1037/a0025047
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2(84), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2(37), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, D. C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University. Traducción por Olaz, Silva y Pérez, (2001); disponible en <http://www.des.emory.edu/mfp/effguideSpanish.html>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bandura, A. y Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., y Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.258
- Blanco Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios: Un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 55-59.
- Bong, M. y Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153. doi: 10.1207/s15326985ep3403_1

- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. doi: 10.1023/A: 1021302408382
- Britner, S. L., y Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485–499. doi: 10.1002/tea.20131
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. y Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96. doi: 10.1348/2044-8279.002004
- Carrasco, M. A. y del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323–332.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197–205. doi: 10.1002/pits.20048
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183–194.
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 509–532). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- De Souza, L. F. N. I. y de Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, auto-conceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193–201. doi: 10.1590/S0103-166X2008000200004
- Ellis, L. A., Marsh, H. W. y Richards, G. E. (2002). A brief version of the Self-Description Questionnaire II. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, 6–8 August, 2002. En R. G. Craven, H. W. Marsh, y K. B. Simpson (Eds.), *Self-concept research: Driving international research agendas*. Bankstown, Australia: University of Western Sydney.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179–194.
- Ferla, J., Valcke, M. y Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. doi: 10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Gadermann, A.M., Guhn, M. y Zumbo, D. (2012). Estimating ordinal reliability for likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1–13.
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoefi-

- ca en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. doi: 10.6018/analesps.29.2.124691
- Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. En V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 2. (pp. 314-320). Oxford, UK: Elsevier.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: Relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564. doi:10.1174/021037007782334337
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. et al. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74. doi: 10.1989/ejep.v3i1.46
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J. y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Hidalgo, M. D., Núñez, J. C., Castejón, J. L., García-Fernández, J. M. et al. (2012). Validity evidence based on internal structure of scores on the Spanish version of the Self-Description Questionnaire-II. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 388-398. doi: 10.5209/rev_2012.v15.n1.37345
- Leach, L. F., Henson, R. K., Odom, L. R. y Cagle, L. S. (2006). A reliability generalization study of the Self-Description Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 285-304. doi:10.1177/0013164405284030
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355-365. doi: 10.1016/j.lindif.2008.10.009
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307-315. doi: 10.1037/0022-0167.44.3.307
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B. R., Treistman, D. et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.429
- Maddio, S. L. y Ison, M. S. (2013, 13 de junio). *Autoeficacia y autoconcepto en escolares de la mediana infancia: Alternativas para su promoción*. Investigación presentada en la

- XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/AACC/aacc/paper/view/960>
- Marsh, H. W. (1992). *SDQ II: Manual*. Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. y McInerney, D. M. (2003). International advances in self-research. En H. W. Marsh, R. G. Craven y D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 3-14). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G. y Heubeck, B. G. (2005). A short version of the Self Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment*, 17, 81-102. doi: 10.1037/1040-3590.17.1.81
- Marsh, H. W., Walker, R. y Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331-345. doi: 10.1016/0361-476X(91)90013-B
- Multon, R., Brown, S. y Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F., Hartley, J. y Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. y Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443. doi: 10.1006/ceps.1995.1029
- Pajares, F. y Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.193
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex Publishing.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Paoloni, P. V. y Bonetto, V. A. (2013, 29 de abril). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicológicacientífica*.

- com, 16. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/>
- Peetsma, T., Hascher, T., Van Der Veen, I. y Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 209-225. doi: 10.1007/BF03173553
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 47-59.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19. doi: 10.1016/j.lindif.2013.09.008
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442. doi: 10.3102/00346543046003407
- Shavelson, R. J., y Marsh, H. W. (1986): On the structure of self-concept. En R. Shwarzer, (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp. 305-330). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spinath, B. y Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1135-1148. doi: 10.1037/a0028115
- Zimmerman, B. J. y Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 71-96). USA: Information Age Publishing.